

**PERCORSI DI INSEGNAMENTO
E APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO
IN CONTESTI PLURILINGUI
E PLURICULTURALI**

A cura di
Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič

Edizioni Unione Italiana e Università Popolare di Trieste
Capodistria - Trieste, 2022

**IL PLURILINGUISMO NEGLI STUDENTI ANALFABETI
E BASSAMENTE SCOLARIZZATI IN LINGUA MADRE:
UNO STUDIO DI CASO**

1 Un inquadramento: il plurilinguismo negli apprendenti adulti

La valorizzazione del plurilinguismo è promossa da tutti i più recenti lavori del Consiglio d'Europa relativi all'integrazione linguistica dei migranti adulti (Beacco, Little e Hedges 2014; Beacco et al. 2016; CoE 2020) e dai diversi strumenti operativi che ne sono conseguiti (tra cui il *Toolkit* del 2017 elaborato dal Consiglio d'Europa nell'ambito del progetto LIAM). Benucci afferma:

Se si valorizza il plurilinguismo ne consegue che le diverse lingue dell'immigrazione possono e devono oggi essere lo stimolo per il miglioramento delle capacità linguistiche (e sociali) di interazione e di studio e non essere considerate una barriera, dato che è caratteristica dei fenomeni migratori la riorganizzazione dei repertori imposta dai nuovi contesti di vita, riorganizzazione che costituisce una sfida identitaria vissuta più o meno consciamente dagli individui (Benucci 2020, 184-185).

Tutti i repertori linguistici, dunque, devono essere valorizzati per includere l'apprendente nel nuovo contesto; su questo punto concorda anche Minuz (2019, 11) che, nell'ambito dell'insegnamento linguistico pone l'accento sull'importanza di valorizzare le lingue di origine degli apprendenti i quali sono riconosciuti anche dal *Quadro comune europeo* (CoE 2002, 2020) come soggetti plurilingui.

Questi apprendenti costruiscono la propria competenza comunicativa nell'interazione che s'instaura tra le lingue note facendo affidamento su tutte le risorse linguistiche, paralinguistiche ed extralinguistiche per comunicare in maniera efficace con diversi interlocutori a seconda delle situazioni in cui si trovano.

Mentre l'educazione linguistica plurilingue e interculturale rivolta a bambini e adolescenti nelle scuole già dispone di importanti strumenti (Beacco et al. 2016; Favaro 2016), per gli adulti immigrati questa didattica è agli inizi nonostante l'importanza della valorizzazione delle lingue di origine sia già ampiamente riconosciuta in ambito scientifico (Gogolin 2002; Peyton 2012; Beacco, Little e Hedges 2014; Balboni 2014; Minuz, Borri e Rocca 2016; Cognini 2019). Anche se alcuni esempi di una didattica plurilingue si possono rintracciare nei più recenti manuali per adulti immigrati (ITASTRA 2016; Borri et al. 2017; Aloisi e Perna 2019; Borri 2019), in Italia la valorizzazione dei repertori plurilingui degli apprendenti sembra rappresentare ancora una sfida aperta sul piano della formazione linguistica dei migranti adulti (Cognini 2019).

2 Un approccio plurale alle lingue

Come accennato, il lavoro del Consiglio d'Europa (CoE 2020) in merito all'educazione linguistica si fonda sul principio del plurilinguismo, secondo il quale tutti sono in grado di imparare e comunicare in più di una lingua. La competenza plurilingue riflette il nostro repertorio linguistico, le lingue che abbiamo appreso nelle varie fasi della vita e che utilizziamo in modi diversi e per scopi diversi. Non è detto che ogni apprendente abbia uguale livello di padronanza in tutte le lingue conosciute: ad esempio, accade che in una lingua si sia in grado di comprendere più facilmente i testi scritti rispetto a quelli orali mentre in un'altra si riesca solo a sostenere una semplice conversazione di routine. Realizzare un ritratto linguistico è una buona occasione per delineare la competenza plurilingue o il repertorio linguistico degli studenti e operare una riflessione al riguardo (CoE 2017).

Vista la difficoltà di realizzare, soprattutto con apprendenti migranti adulti, una didattica plurilingue efficace, a seguire si riportano le parole di Candelier, tratte dal documento CARAP, che sottolinea come gli approcci plurali alle lingue e alle culture

mettano in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali. Gli approcci plurali si oppongono agli approcci che possia-

mo definire ‘singolari’ nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture. Gli approcci singolari hanno assunto particolare valore quando si sono sviluppati e affermati i metodi strutturali e, successivamente, quelli comunicativi e quando qualsiasi tipo di traduzione e ogni ricorso alla lingua uno vennero banditi dall’insegnamento (Candelier 2012, 6-7).

L’autore prosegue poi elencando quattro tipologie di approcci plurali, il primo più legato ad aspetti culturali mentre gli altri tre più orientati verso la lingua. Si tratta in sintesi di:

1. Approccio interculturale che raccomanda di basarsi primariamente sull’analisi dei fenomeni propri di una specifica area culturale per poi analizzarne e cercare di comprenderne altri relativi ad un’altra e diversa area culturale. È necessario, inoltre, impiegare strategie destinate a favorire la riflessione sulle modalità comunicative tra individui che dispongono di riferimenti culturali differenti (Zudič e Cerkenik 2019; Caon, Battaglia e Bricchese 2020).
2. *Éveil aux langues* o *awakening to languages*, letteralmente *il risveglio delle lingue*, che si richiama in modo esplicito al movimento *Language Awareness* promosso da Hawkins nel Regno Unito nel corso degli anni ‘80, e costituisce un sottoinsieme della prospettiva del *Language Awareness* di matrice psicolinguistica. Questo approccio si realizza quando una parte delle attività scolastiche riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare, prevedendo proposte didattiche che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell’ambiente e del mondo, senza escluderne nessuna. Soprattutto all’interno di classi plurilingui e multiculturali che vedono la presenza di studenti di cittadinanza non italiana, tale approccio promuove il riconoscimento del valore della diversità e l’integrazione di tutti gli studenti nel tessuto scolastico e sociale.
3. *Intercomprensione tra lingue affini* che lavora in parallelo tra due o più lingue appartenenti alla stessa famiglia (ad esempio la famiglia delle lingue romanze, slave, ecc.). Tale famiglia può essere quella a cui appartiene la lingua madre (o di scolarizzazione) dello studente oppure quella della prima lingua straniera appresa.

Gli effetti positivi di tale approccio si vedono soprattutto nell'abilità di comprensione anche se effetti positivi si hanno, ricorda Candelier (2012) nel suo documento, anche nelle abilità di produzione.

4. *Didattica integrata delle lingue* che ha l'obiettivo primario di portare l'apprendente a stabilire relazioni tra le lingue insegnate durante il percorso scolastico. Lo scopo è quello di fare riferimento alla lingua madre (o alla lingua di scolarizzazione) per facilitare l'accesso ad una prima lingua straniera, e poi a queste due lingue per agevolare l'accesso ad una seconda lingua straniera (riferimenti che possono anche manifestarsi all'inverso).

A proposito del concetto d'interdipendenza, affermano Beacco e Byram (2007, 73) nella loro *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa* che “la gestione di questo repertorio (che corrisponde alla competenza plurilingue) implica che le varietà che lo compongono non siano attivate in modo isolato, ma che, benché tra loro distinte, siano trattate come una competenza unica, disponibile per l'attore sociale interessato”.

Cummins (1989), a questo proposito, afferma che lo studio di una lingua si riflette positivamente sull'intero repertorio linguistico della persona in formazione. Per spiegarlo, come è noto, lo studioso ricorre alla celebre metafora dell'*iceberg* in cui, l'emersione di due o tre picchi non corrisponde a due o tre *iceberg* isolati e autonomi perché è la massa comune subacquea che li sostiene: più ghiaccio si crea in questa zona invisibile più i picchi emergono. A tal riguardo, aggiunge Balboni che

/.../ ciò che compare 'in superficie' nella comunicazione linguistica è solo una parte del processo di concettualizzazione e verbalizzazione che avviene nella mente. La nostra capacità di elaborare lingua, la parte sommersa dell'*iceberg*, cresce quando studiamo una lingua straniera: immettendo ghiaccio, cioè riflessione e nuovi processi di acquisizione linguistica, l'intero *iceberg* della competenza comunicativa si innalza, sollevando non solo la lingua straniera ma anche la lingua materna (Balboni 2019, 90-91).

3 Gli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1: il repertorio plurilingue

All'interno della macro categoria di apprendenti adulti troviamo sia studenti che, nel proprio paese, hanno avuto accesso all'istruzione formale sia studenti che, invece, non hanno ricevuto alcuna formazione scolastica o per i quali tale formazione è stata breve e intermittente. Queste tipologie di adulti migranti vengono definiti pre-alfabeti, analfabeti totali o strumentali e bassamente alfabetizzati o analfabeti di ritorno (Minuz et al. 2014; Bricchese 2018; Caon e Bricchese 2019). L'educazione di studenti adulti con un'istruzione formale limitata o assente e un'alfabetizzazione limitata o assente è perciò una sfida ulteriore (Condelli e Wrigley Spruck 2006; Minuz 2005; Van de Craats, Kurvers e Van Hout 2015) poiché:

- imparano a leggere per la prima volta in una nuova lingua che non conoscono e stanno imparando (Tarone, Bigelow e Hansen 2009);
- non essendo in grado di leggere in nessuna lingua, la loro esposizione iniziale alla nuova lingua sarà limitata non potendo accedere fin da subito ai testi scritti (libri, giornali, pubblicità, ecc.);
- non possono inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro, avere un'indipendenza economica e contatti immediati d'interazione con la lingua *target* perché spesso rientrano nei Sistemi d'Accoglienza e Integrazione (SAI) (CoE 2017);
- se inseriti in contesti di apprendimento formale, frequentano classi che, di fatto, si configurano come Classi ad Abilità Differenziate (Caon 2016), realtà che, per questa tipologia d'apprendenti, sono la norma (Haznedar, Peyton e Young-Scholten 2018; Caon e Bricchese 2019) ma che non rispondono alla necessità linguistico-comunicative specifiche di questi *target*.

Essere analfabeta o bassamente scolarizzato in lingua madre non significa necessariamente essere monolingue infatti molti migranti hanno *competenze preziose e diversificate* poiché:

- spesso provengono da società multilingui in cui le persone sono di fatto parlanti plurilingui poiché comunicano abitualmente in

due o più lingue anche se magari sono in grado di scriverne nessuna (CoE 2017);

- avendo trascorso lunghi periodi nella condizione di migranti, hanno anche imparato a comunicare nelle lingue dei paesi che hanno attraversato. Hanno un'esperienza molto diversificata sia come parlanti la lingua seconda che come apprendenti di una lingua, un'esperienza nella quale è spesso molto difficile distinguere fra apprendimento di una lingua e uso della stessa (CoE 2017).

Alla luce di questi elementi, risulta chiara la necessità di rivedere la formazione degli insegnanti che devono sia accompagnare gli studenti a creare dei collegamenti tra le lingue conosciute e quella che stanno imparando sia supportarli nello sviluppo completo di tutte le lingue che conoscono o a cui sono esposti, con l'obiettivo di diventare cittadini interculturalmente competenti (Choi e Ollerhead 2018; CoE 2020).

Nell'ambito della comunità scientifica, la discussione se alfabetizzare prima in lingua madre o prima in lingua seconda, non ha trovato ancora un punto di accordo (Feldmeier 2008).

La principale motivazione a supporto dell'esclusiva alfabetizzazione in L2 è che essa favorisce l'inclusione nella società ospite e consente ulteriori percorsi formativi integrativi (ad esempio corsi per la sicurezza nel lavoro), tanto che, in alcuni casi, è stata la scelta preferita dagli apprendenti stessi (Feldmeier 2008). Oltre alle motivazioni di carattere pratico e lavorativo se ne aggiungono altre di ordine cognitivo e linguistico; inoltre, andrebbe valutata anche l'effettiva competenza orale nella variante *standard* della lingua d'origine (si pensi alle varietà dell'arabo rispetto all'arabo classico).

A favore, invece, dell'apprendimento della lingua scritta in L1, prima che in L2, sono stati portati motivi:

1. di ordine identitario e culturale, poiché l'utilizzo della L1 motiva l'apprendente e mantiene un legame con le proprie radici linguistico-culturali e sociali;
2. di ordine cognitivo, poiché la competenza raggiunta dall'apprendente nella propria L1 facilita i processi di alfabetizzazione in L2;
3. di *transfer* linguistico, in relazione alla complessità e trasparenza dei sistemi di scrittura rispettivamente della L1 e della L2.

Per tali ragioni, “literacy provision for migrants is more successful if it is combined with language support” e “in the long term it would be a good investment to support migrants in learning their mother-tongue script as well” (Plutzer e Ritter 2008, 7).

Le proposte in sede teorica di alfabetizzazione in lingua madre hanno avuto scarse realizzazioni nella pratica a causa delle difficoltà a reperire docenti formati e dei costi legati all’organizzazione di corsi di alfabetizzazione nelle diverse L1 degli apprendenti (anche se va ricordato che molte associazioni di immigrati, ad esempio associazioni cinesi, romene, bengalesi, stanno organizzando corsi sempre più strutturati di lingua madre nei territori di accoglienza). Resta comunque un dibattito che tuttavia andrebbe ripreso e supportato da nuovi studi.

È ormai evidente, però, che i programmi di formazione con lo scopo di facilitare l’integrazione linguistica di questi *target* nel nuovo contesto sociale, devono rispettare i valori fondamentali ricordati anche dal Consiglio d’Europa e tenere conto, in particolare:

1. delle lingue che i migranti adulti già conoscono, dando loro uno spazio che sia di sostegno nell’acquisizione di una nuova lingua, incoraggi la valorizzazione di ciò che già sanno, (sostenendone, così, anche l’autostima) e possono/devono trasmettere ai loro figli, arricchendo di fatto anche la società di accoglienza;
2. dei loro bisogni linguistici che devono essere prima identificati e poi anche discussi ed esplicitati;
3. della diversità delle popolazioni migranti con l’attuazione di programmi attenti alle singole specificità e vulnerabilità.

La lingua della società di accoglienza deve inserirsi nei repertori individuali senza divenire causa di alienazione o di sofferenza identitaria da parte di coloro che la apprendono, sostenendoli nel percorso di autonomia e partecipazione piena alla vita sociale.

Sono possibili più forme di integrazione di questa lingua nei repertori individuali ovvero:

1. integrazione linguistica passiva: la competenza nella lingua seconda, da parte dello studente, non è sufficiente per gestire con efficacia e senza eccessivo sforzo le ordinarie situazioni comunicative.

La comunicazione, in questo modo, implica spesso il ricorso ad altre persone e la sua riuscita dipende in gran parte dall'atteggiamento degli interlocutori. Alcune attività sociali non vengono così ricercate, o sono evitate, dall'apprendente perché non sono sostenibili sul piano linguistico;

2. integrazione linguistica funzionale: le risorse nella lingua maggioritaria e nelle altre lingue del repertorio sono sufficienti per consentire ai migranti adulti di gestire con relativo successo la maggior parte delle situazioni comunicative di carattere personale, sociale e professionale. Essi non si preoccupano dei numerosi errori che commettono perché ricercano soprattutto l'efficacia comunicativa. La lingua d'origine conserva uno statuto identitario preminente, ma la lingua della società di accoglienza è accettata per la sua utilità pratica;
3. integrazione linguistica proattiva: i migranti adulti cercano di migliorare le loro competenze non soltanto per adattarsi meglio dal punto di vista linguistico, ma anche per motivi personali (ad esempio, per le loro attività legate al lavoro o per sviluppare le loro relazioni sociali e personali). Essi si sforzano di fare meno errori e di acquisire competenze più avanzate;
4. integrazione linguistica che sviluppa l'identità linguistica: i migranti riconfigurano il loro repertorio integrandovi pienamente la lingua della società di accoglienza. Essi gestiscono consapevolmente il loro repertorio e, in particolare, non evitano l'alternanza delle lingue nella vita sociale. La lingua d'origine conserva la funzione di riflettere la loro identità, ma la lingua della società di accoglienza comincia a divenire co-identitaria. La lingua d'origine può allora diventare valore da voler trasmettere e non nascondere o rimuovere.

Come affermano Beacco, Little e Hedges (2014), le diverse forme di integrazione linguistica, di cui i migranti fanno esperienza, possono dipendere dal loro progetto di vita, dal loro grado d'istruzione formale in lingua madre, dal loro bagaglio culturale ma anche da altri fattori quali:

1. la volontà di modificare il meno possibile il loro repertorio linguistico nella (o nelle) lingua (lingue) madre (madri);
2. la motivazione nell'apprendere la lingua seconda non è sempre sufficiente poiché può accadere che gli apprendenti si trovino

- nell'impossibilità di frequentare corsi di lingua per mancanza di tempo, di un sostegno adeguato o di autostima e ciò può ingenerare disagio e sofferenza psicosociale;
3. la motivazione a migliorare la propria competenza in lingua seconda, senza ricercare in modo eccessivo la correttezza grammaticale: accettano gli errori, le approssimazioni, il loro accento non madrelingua e mantengono, nella comunicazione, le loro abitudini culturali trasferendole nella nuova lingua;
 4. la volontà di acquisire competenze linguistiche e culturali sempre più vicine a quelle del parlante nativo, allo scopo di adattarsi linguisticamente; ciò può comportare o la marginalizzazione e il progressivo abbandono della lingua d'origine o, al contrario, la volontà di trasmettere in ambito familiare la propria lingua d'origine da una generazione all'altra.

Sta ai migranti decidere, per sé stessi e per le loro famiglie, quali di queste strategie linguistiche siano le più adeguate al loro progetto di vita e alla gestione della loro identità. I programmi e i progetti di formazione dovrebbero avere il compito di guidarli nel loro modo di affrontare questi processi di apprendimento, quale che sia la loro finalità, e di renderli consapevoli delle conseguenze delle proprie scelte.

Una didattica dell'alfabetizzazione in L2 che tenga conto dell'opportunità di valorizzare la L1 dell'apprendente analfabeta e bassamente scolarizzato è appena agli inizi. Il supporto all'alfabetismo nelle lingue madri può prendere diverse forme all'interno dei corsi di L2, tra cui, ad esempio, il contatto indiretto e mediato con semplici testi in lingua madre o bilingui. Facilitare l'accesso a questi testi è l'intento, ad esempio, del progetto di un *Heritage Language Hub*, un repertorio di *link* di risorse in alcune lingue come il bambarà o l'oromo (Haznedar, Peyton e Young-Scholten 2018).

4 La ricerca nei corsi di alfabetizzazione

La ricerca si è svolta all'interno dei corsi di lingua italiana di un centro di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo nella regione Veneto nel periodo da fine aprile a fine dicembre 2020.

Rispetto all'utenza presente all'interno dei centri SAI, si osserva un'umentata varietà dei profili di beneficiari con fragilità specifiche dovute a percorsi di bassa o nulla scolarizzazione nel paese d'origine.

La necessità della ricerca nasce in seguito all'entrata in vigore del D.L. 04/10/2018 n.113 e D.L. 14/06/2019 n.53, comunemente definiti *Decreto Sicurezza* e *Decreto Sicurezza Bis*, per cui solo i beneficiari titolari di protezione internazionale e protezione sussidiaria possono aver accesso all'accoglienza nei progetti sopra citati. Restano esclusi da questa tipologia di accoglienza i beneficiari di protezione umanitaria e i richiedenti asilo e questo ha mutato radicalmente i bisogni dell'utenza.

Per questa ragione si è reso necessario ripensare il progetto individuale di accoglienza dei beneficiari inseriti nei SAI soprattutto rispetto all'offerta formativa e all'organizzazione della scuola interna ai centri che offre a ciascun beneficiario, per tutto l'anno e senza interruzioni, un numero minimo di 10 ore settimanali (successivamente, a ricerca conclusa, portate a 15 ore settimanali) di corso di lingua italiana.

Per permettere agli studenti di ottenere la certificazione linguistica o un titolo di studio riconosciuto, ad integrazione del corso interno al SAI, gli studenti vengono sostenuti durante l'iscrizione a corsi di italiano o di scuola secondaria di primo grado erogati dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). L'offerta dei corsi SAI può essere integrata con l'offerta del CPIA, completando il monte ore previsto fino al raggiungimento delle suddette 10 ore settimanali. Al cambio radicale di tipologia d'utenza, si aggiunge una riduzione dell'adesione temporale media ai progetti che, se prima dell'attuazione dei decreti era solitamente di un anno, ora raggiunge in alcuni casi la durata di sole poche settimane. Questo è dovuto ad una serie di fattori:

- i beneficiari accolti sono sul territorio italiano da molti anni e passano, di anno in anno, da un'accoglienza all'altra e costruiscono nel tempo una rete di relazioni e progettualità spesso in altri territori;
- i beneficiari, inseriti in programmi di accoglienza da diverso tempo, spesso hanno avuto un'offerta formativa frastagliata e, giunti nel progetto, esprimono una pressante urgenza di trovare un'occupazione e sono demotivati rispetto alla frequenza di un ulteriore corso di italiano.

L'obiettivo generale della ricerca è quello di ristrutturare la modalità di erogazione dei corsi d'italiano all'interno del SAI sperimentando una modalità di didattica digitale integrata (DDI) composta di quattro ore di didattica in presenza e quattro ore online su piattaforma EDMODO. Le ore settimanali mancanti per completare le ore complessive sono state integrate con l'iscrizione e la frequenza dei beneficiari ai corsi del CPIA.

Le domande di ricerca su cui il progetto, nel suo complesso, ha voluto porre l'accento sono:

1. Come rispondere ai bisogni formativi di beneficiari dalle competenze pregresse così disomogenee?
2. Come strutturare le 10 ore di lavoro settimanali?
3. Quale materiale didattico utilizzare?

5 La metodologia di ricerca: lo studio di caso

Per rispondere alle domande di ricerca, la metodologia di ricerca scelta è stata quella dello studio di caso singolo attraverso l'utilizzo di diversi strumenti di raccolta delle informazioni per una successiva lettura dei dati secondo le indicazioni fornite da Creswell (2013, 97).

Nel presente contributo ci concentreremo sull'analisi e la discussione di una parte dei dati raccolti focalizzandoci, nello specifico, sull'uso da parte dell'utenza di altri repertori linguistici (diversi dall'italiano lingua seconda) emersi durante la raccolta dei dati per rispondere alla domanda di ricerca 1. Inoltre, pur avendo osservato e raccolto dati all'interno di due corsi, un modulo di livello Pre-A1 e uno di livello A1-A2, entrambi della durata complessiva di 80 ore, ci concentreremo su quanto emerso solo durante l'osservazione del modulo Pre-A1 che vede la presenza di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre.

Le 80 ore di corso, per un totale di 10 settimane, erano così strutturate:

- 40 ore di lavoro in presenza;
- 40 ore di lavoro *online* su *app.* EDMODO.

Si è osservato un totale di quattro lezioni in presenza per complessive otto ore e il ricercatore, registrandosi sia come studente sia come docen-

te nella *app.* di EDMODO, ha potuto monitorare tutte le attività svolte dai corsisti anche all'interno della piattaforma.

Le prime due lezioni in presenza sono state osservate ad avvio di modulo mentre altre due lezioni sono state osservate dopo circa due mesi.

I dati e i risultati descritti nel presente contributo, dunque, si concentrano sulla messa in evidenza delle occasioni in cui gli studenti hanno utilizzato la lingua madre nell'interazione studente-studente e docente-studente durante l'esecuzione di specifici *task* didattici.¹

Lo studio di caso ha coinvolto sei studenti di livello Pre-A1. Gli studenti, tutti uomini, hanno un'età compresa tra i 25 e i 41 anni con scolarità pregressa molto differenziata: il 50% di loro ha frequentato 6 anni di scuola e rientra nella tipologia di studenti bassamente scolarizzati in lingua madre mentre il restante 50% non ha mai frequentato la scuola nel proprio paese d'origine e rientra nella tipologia di studenti analfabeti totali o strumentali. Un solo studente su 6 è monolingue mentre gli altri sono tutti parlanti plurilingui, di cui 3 trilingui con una lingua europea conosciuta (inglese, francese o tedesco).

Tutti gli studenti affermano di aver appreso la seconda e terza lingua durante la rotta migrante che li ha condotti, come ultima tappa, in Italia. Si sottolinea, inoltre, che nessuno dei parlanti lingue europee abbia mai soggiornato nei paesi in cui tali lingue sono parlate (Inghilterra, Francia o Germania) ma che le abbia invece apprese in paesi in cui tali lingue sono parlate negli ambienti di lavoro.

6 Metodologia di raccolta e analisi dei dati

La metodologia della raccolta dati ha visto l'utilizzo di:

- *osservazioni* degli studenti durante le ore di lavoro in presenza nella classe di lingua all'interno delle strutture del SAI;
- *interviste* agli studenti a conclusione del modulo osservato attraverso la modalità del focus group e intervista sia 'faccia a faccia' sia telefonica alla docente;

¹ Lo studio completo sarà oggetto di successive pubblicazioni.

- *documenti* pubblici in cui vengono registrati dalla docente alcuni dati biografici dei partecipanti ai corsi d'italiano che sono d'interesse per la costituzione dei gruppi e la programmazione didattica ad esempio, età, provenienza, lingue conosciute, scolarizzazione nel paese d'origine, data di arrivo in Italia, scolarizzazione in Italia, livello di conoscenza della lingua italiana, motivazione allo studio della lingua italiana, lavori precedentemente svolti.

Per l'osservazione diretta in classe degli studenti è stato compilato sia un diario del ricercatore, in cui, ogni 15 minuti, venivano appuntate note dettagliate sulle attività proposte dal docente e le interazioni tra i componenti del gruppo, sia una scheda time-based realizzata sulla base del modello COLT, *Communicative Orientation of Language Teaching* (Coonan 2001), in cui ogni 15 minuti è stato registrato:

1. il *task* proposto dalla docente alla classe;
2. l'abilità linguistica esercitata principalmente attraverso il *task* (lettura, scrittura, oralità, interazione orale e scritta, comprensione orale e scritta);
3. la modalità di lavoro richiesta per lo svolgimento del *task* (individuale, a coppie, piccolo gruppo, gruppo cooperativo, in plenaria) con un'attenzione specifica alla proposta di attività caratterizzate da lucidità (Caon e Brichese 2019);
4. il tipo di materiale utilizzato (materiale costruito ad hoc per l'attività, materiale realizzato da altri docenti e condiviso con il gruppo di lavoro; materiale tratto da un manuale con lo spazio per specificarne il titolo);
5. l'interazione docente-studente (se è presente o assente e, nel caso presente, se si utilizzano l'italiano o altre lingue conosciute);
6. il tipo d'informazione scambiata nel caso di presenza d'interazione docente-studente (consegna, richiesta di spiegazione, feedback, esecuzione del lavoro; restituzione del lavoro);
7. l'interazione studente-studente (se è presente o assente e, nel caso presente, se si utilizzano l'italiano o altre lingue conosciute);
8. il tipo d'informazione scambiata nel caso di presenza d'interazione studente-studente (consegna, richiesta di spiegazione, feedback, esecuzione del lavoro; restituzione del lavoro).

Per le interviste agli studenti è stato condotto un *focus group* con domande aperte strutturate in cui la docente ha posto le domande e condotto il gruppo e la ricercatrice ha appuntato le risposte e audio-registrato la sessione. L'intervista 'faccia a faccia' e telefonica con la docente è servita invece a completare il profilo documentale di ogni corsista fornito ad avvio dello studio di caso.

Dai dati, presentati di seguito in maniera essenziale, emerge una differenza sostanziale nell'uso delle 'altre lingue' conosciute dagli studenti tra le prime due osservazioni di settembre e le ultime due osservazioni di ottobre. Nelle osservazioni di inizio settembre si registrano:

- nell'interazione docente-studente il solo ricorso alla lingua seconda;
- nell'interazione studente-studente il ricorso a lingue diverse dall'italiano in 10 momenti osservativi su 14.

L'uso della lingua madre o delle lingue altre lingue conosciute (diverse dall'italiano L2) si ritrova solo nei seguenti casi:

- come *richiesta di spiegazione* al compagno su come eseguire il compito;
- come *spiegazione* fornita dal compagno su come eseguire il compito.

Il ricorso alle altre lingue conosciute dai corsisti è avvenuto per le attività individuali, di coppia, di gruppo e *in plenum*.

Nelle osservazioni di fine ottobre si registrano:

- nell'interazione docente-studente il solo ricorso alla lingua seconda;
- nell'interazione studente-studente nessun ricorso alla lingua madre o ad altre lingue conosciute in nessun momento osservativo ma il solo ricorso all'italiano lingua seconda come *richiesta di spiegazione* al compagno su come eseguire il compito e *spiegazione* fornita dal compagno sul come farlo.

Tale ricorso all'italiano lingua seconda è stato utilizzato solo nelle attività che prevedono lavori a coppie o piccolo gruppo.

7 Conclusioni

Dai dati emersi dallo studio di caso, confrontando le prime osservazioni e le ultime relativamente al ricorso dei diversi repertori linguistici dei corsisti durante le lezioni in presenza, risulta evidente che ci sia stato un abbandono completo dell'uso delle altre lingue note per un uso esclusivo dell'italiano L2 durante l'esecuzione dei *task*. Questo abbandono invita ad alcune riflessioni sulla necessità di strutturare le lezioni con attenzioni specifiche ai repertori plurilingui degli studenti.

Alcune proposte possono essere, ad esempio, la creazione di *task* plurilingui da parte del docente per il recupero e il mantenimento dei diversi repertori degli studenti creando così occasioni d'uso strutturate e guidate oppure la creazione, ad inizio del percorso, di un *repository* di semplici consegne plurilingui, registrate oralmente, per studenti analfabeti o con bassa scolarità. Tale necessità è emersa anche durante il *focus group* perché i corsisti hanno affermato che questo *repository* "li aiuterebbe a diventare autonomi nello svolgimento dei compiti scolastici assegnati per casa". Oppure si potrebbe prevedere la creazione di consegne plurilingui, scritte o orali, per studenti con bassa scolarità da inserire nella piattaforma *online* EDMODO che è gestita direttamente dallo studente e in cui il docente di italiano L2 è osservatore 'a distanza'.

Queste procedure potrebbero offrire una prima risposta alla necessità evidenziata da molti ricercatori di sviluppare prima (o anche) le abilità di alfabetizzazione in una lingua che si conosce bene poiché queste abilità potrebbero servire da ponte verso l'alfabetizzazione nella nuova lingua (Carlo e Skilton-Sylvester 1996; Wagner e Venezky 1999) ma anche di salvare le lingue in via di estinzione perché le lingue parlate da alcuni migranti rientrano nella categoria che Hornberger (1997) definisce "a rischio" quindi il loro insegnamento o il loro uso è considerato cruciale per la sopravvivenza di tali lingue (Hale 1992; Hornberger 1997; Fishman 2008; Gallo e Hornberger 2019). Il fine è quello di sostenere un'integrazione multilivello, multidirezionale e multilingue che sia orizzontale e non verticale, secondo la definizione di *super-diversity* di Vertovec (2007). I migranti non solo acquisiscono così la lingua seconda ma possono acquisire anche le lingue di altri migranti utili per necessità comunicative specifiche (Simpson e Whiteside 2015; Pennycook e Otsuji 2015).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ALOISI, E. e A. PERNA. 2019. *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-Alfa A1)*. Bergamo: Sestante.

BALBONI, P. E. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.

BALBONI, P. E. 2019. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Quarta ed. Torino: UTET.

BEACCO, J.-C. e M. BYRAM. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. <https://rm.coe.int/16802fc1c4>.

BEACCO, J.-C., M. BYRAM, M. CAVALLI, D. COSTE, M. EGLI CUENAT, F. GOULLIER e J. PANTHIER. 2016. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale." *Italiano LinguaDue* 8 (2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.

BEACCO, J.-C., D. LITTLE e C. HEDGES. 2014. "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione." *Italiano LinguaDue* 6 (2): 1-37. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4688/4797>.

BENUCCI, A. 2020. "Quale didattica per il plurilinguismo oggi?" *EL. LE. Educazione Linguistica. Language Education* 9 (2): 183-196.

BORRI, A. 2019. *A piccoli passi. Alfabetizzazione e competenze di base*. Torino: Loescher-La linea Edu.

BORRI, A., F. CAON, F. MINUZ e V. TONIOLI. 2017. *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate. Livello Pre A1*. Torino: Loescher.

BRICHESE, A. 2018. “Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda.” *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* 7 (1): 7-24.

CANDELIER, M., a cura di. 2012. “Il CARAP, un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse.” *Italiano LinguaDue* 4 (2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

CAON, F., a cura di. 2016. *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Bonacci-Loescher.

CAON, F. e A. BRICHESE, a cura di. 2019. *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci-Loescher.

CAON, F., S. BATTAGLIA e A. BRICHESE. 2020. *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*. Milano-Torino: Pearson.

CARLO, M. S. e E. SKILTON-SYLVESTER. 1996. *Adult second-language reading research: How may it inform assessment and instruction?* NCAL Report TR96-08. Philadelphia, PA: National Center on Adult Literacy.

CHOI, J. e S. OLLERHEAD, a cura di. 2018. *Plurilingualism in Teaching and Learning*. New York: Routledge.

CoE - CONSIGLIO D'EUROPA. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-Oxford.

CoE - CONSIGLIO D'EUROPA. 2017. *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit*. Bari: CSA. <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home>.

CoE - COUNCIL OF EUROPE. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume>.

COGNINI, E. 2019. “Plurilinguismo e intercomprensione in una classe italiana SL di adulti migranti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte.” *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* 8 (1): 122-137. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/007>.

CONDELLI, L. e H. WRIGLEY SPRUCK. 2006. "Instruction, Literacy and Language Learning for Adult ESL Literacy Students." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, a cura di I. Van De Craats, J. Kurvers e M. Young-Scholten, 111-133. Utrecht: Lot.

COONAN, C. M. 2001. *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina.

CRESWELL, J. W. 2013. *Qualitative inquiry & research design*. 3rd ed. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC: Sage Publication.

CUMMINS, J. 1989. "A theoretical framework for bilingual special education." *Except Child* 56 (2): 111-9.

FAVARO, G. 2016. "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità." *Italiano LinguaDue* 8 (1): 1-12. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7560>.

FELDMEIER, A. 2008. "The case of Germany: literacy instruction for adult immigrants." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition*, a cura di M. Young-Scholten, 7-17. Durham: Roundtuit Publishing.

FISHMAN, J. A. 2008. "Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift." In *The Handbook of Bilingualism*, a cura di T.K Bhatia e W.C. Ritchie, 406-436. Oxford: Blackwell Publishing.

GALLO, S. e N. H. HORNBERGER. 2019. "Immigration Policy as Family Language Policy: Mexican Immigrant Children and Families in Search of Bilinguality." *International Journal of Bilingualism* 23 (3): 757-770.

GOGOLIN, I. 2002. *Linguistic diversity and new minorities in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe, From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Unity.

HALE, K. 1992. "Endangered Languages. On endangered languages and the safeguarding of diversity." *Language* 68 (1): 1-42.

HAZNEDAR, B., J. K. PEYTON e M. YOUNG-SCHOLTEN. 2018. "Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak." *Critical Multilingual Studies* 6 (1): 155-183.

HORNBERGER, N. H. 1997. "Language Policy, Language Education and Language Rights: Indigenous, Immigrant, and International Perspectives." *WPEL. Working Papers in Educational Linguistics* 13 (2): 1-21.

ITASTRA, a cura di. 2016. *Ponti di parole. Livello Alfa 1. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti ai primi livelli di alfabetizzazione*. Palermo: Palermo University Press.

MINUZ, F. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.

MINUZ, F. 2019. "L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale." In *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di F. Caon e A. Brichese, 11-22. Torino: Bonacci-Loescher.

MINUZ, F., A. BORRI, L. ROCCA e C. SOLA. 2014. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.

MINUZ, F., A. BORRI e L. ROCCA. 2016. *Progettare percorsi di L2 per stranieri*. Torino: Loescher.

PENNYCOOK, A. e E. OTSUJI. 2015. *Metrolingualism. Language in the city*. London-New York: Routledge.

PEYTON, J. K. 2012. "Understanding adult learners as multilingual/multicultural individuals: Practical and research implications." In *Proceedings from the 7th annual LESLLA, Low-educated Second Language and Literacy Acquisition Symposium, September 2011*, a cura di P. Vinogradov e M. Bigelow, 135-156. Minneapolis: University of Minnesota.

PLUTZAR, V. e M. RITTER. 2008. "Language Learning in the Context of Migration and Integration – Challenges and Options for Adult Learners." <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>.

SIMPSON, J. e A. WHITESIDE, a cura di. 2015. *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge.

TARONE, E., M. BIGELOW e K. HANSEN. 2009. *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.

VAN DE CRAATS, I., J. KURVERS e R. VAN HOUT. 2015. *Adult literacy, second language and cognition*. Nijmegen: Center for Language Studies.

VERTOVEC, S. 2007. "Super-diversity and its implications." *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.

ZUDIČ ANTONIČ, N. e M. CERKVENIK. 2019. "L'insegnamento dell'italiano e l'educazione interculturale in Slovenia." *Revista de italianística* XXXVIII: 61-71.

WAGNER, D. A. e R. L. VENEZKY. 1999. "Adult literacy: The next generation." *Educational Researcher* 1 (28): 21-29.

Il plurilinguismo negli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre: uno studio di caso

La competenza plurilingue intesa come capacità di “usare, nella comunicazione sociale, differenti lingue per scopi differenti con differenti livelli di padronanza” (Beacco e Byram 2007, 19) pone attenzione alla comunicazione plurilingue nell’interazione quotidiana, ossia ai diversi modi con cui i parlanti cercano di raggiungere concreti obiettivi comunicativi. Spesso gli studenti migranti hanno un ampio repertorio plurilingue (Caon e Bricchese 2019) che deve essere tenuto in considerazione e valorizzato (CoE 2017). Molti di loro, infatti, provengono da società multilingui in cui le persone comunicano abitualmente utilizzando due o più lingue negli scambi quotidiani, utilizzando differenti repertori a seconda degli scopi e del contesto: la lingua madre negli scambi privati con la famiglia, la lingua ufficiale negli scambi pubblici. Nel contributo verranno presentati sinteticamente, dopo un inquadramento teorico del tema, i risultati di uno studio di caso svolto all’interno di un corso per studenti inseriti nel Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), di

livello Pre-A1. In questo gruppo, composto da analfabeti e bassamente scolarizzati, si è osservato l'uso dei diversi repertori linguistici da parte degli studenti, nell'interazione docente-studente e nell'interazione studente-studente.

Parole chiave: plurilinguismo, studenti analfabeti e semi-analfabeti, italiano come lingua seconda, studio di caso.

Plurilingualism in Illiterate and Low-Educated Students: A Case Study

Interlinguistic competence, the ability to “use, in social communication, different languages for different purposes with different levels of proficiency” (Beacco and Byram 2007, 19), focuses on multilingual communication in daily interaction and on the different ways in which speakers seek to achieve concrete communication goals. Migrant students often have a large multilingual repertoire (Caon and Brichese 2019) that must be taken into account and valued (CoE 2017). Many of them come from multilingual societies in which people communicate in two or more languages in daily exchanges, using different repertoires depending on purpose and context: the mother tongue in private exchanges with the family, the official language in public exchanges. The contribution will briefly present, after a theoretical framework of the topic, the results of a case study carried out in a group of Pre-A1 level (illiterate and low educated) of Italian as a Second Language Classes for asylum-seekers and refugee students, in which the use of the different linguistic repertoires of the students was observed, both, in the teacher-student interaction and in the student-student interaction.

Keywords: plurilingualism, illiterate and low-educated students, Italian as a second language, case study.